Dolgozat az iskoláról

II. rész

Csiki-csuki: játék az iskolával

Előzmények: Andor Mihály: Dolgozat az iskoláról, I. rész; Horváth Attila: Hogyan tanítsunk könnyen, gyorsan történelmet (1980/12. szám).

A költségvetési szűkmarkúság nemcsak a tárgyi feltételekben okozott hiányokat, hanem – bizonyos politikai közvetítésekkel – az állampolgári bátorságban és öntudatban is. Az a tény, hogy a pedagógustársadalmon mindazt számon kérték, amit egy szocialista iskolaügynek nyújtania kell, miközben a megvalósítás feltételeit nem biztosították, egyrészt színvonalcsökkenést, másrészt olyan erkölcsromboló játékot eredményezett, aminek morális deficitjét nehezen lehet pótolni.

1946-ban még hivatalosan is elismerték az egyes általános iskolák közötti színvonalkülönbséget. Egy ekkor hozott rendelet fiókiskolának nevezte azokat az iskolákat, amelyekben a felső tagozaton nem voltak meg a szakosított, osztott tanítás feltételei. A színvonalkülönbség csökkentésére a rendelet előírta az anyaiskola és a fiókiskola pedagógusainak rendszeres és kölcsönös hospitálását, valamint azt, hogy a fiókiskolában folyó tanítás értékét csak az hitelesítheti, ha a tanulók év végén az anyaiskolában vizsgát tesznek. Ezt a vizsgát egy 1947-es rendelet megszüntette, a kölcsönös hospitálás fedezetét törölték a költségvetésből. Nem mintha megszűnt volna az iskolák közötti különbség; hiszen még az 1948/49-es tanévben is az általános iskolának nevezett tanintézetek majdnem fele, 42,1% fiókiskola lett volna az 1946-os kritériumok alapján.[1]

Az 1945 utáni években a tanítás még azt a műveltségi és tudásszínvonalat célozta meg, amely a megelőző évtizedek során a volt polgári iskolai, gimnáziumi tanárokban és néhány népiskolai pedagógusban (egy pedagógusnemzedék derékhadában) belső mércévé vált. Az új – rosszabb – körülmények között azonban az e belső mérce alapján történő értékelés nagyarányú bukást és lemorzsolódást eredményezett a tanulók körében.

Ezzel különös helyzet állt elő. Az általános iskola elrendelésének mennyiségi diadala idején senki nem gondolt arra, hogy létezik valami, ami nem mennyiségi, és mégis hat. Valami megfoghatatlan, az emberekben – jelen esetben a pedagógusokban – belül rejtőző minőség, érték, amely minden esetlegessége, statisztikai kimutathatatlansága és annak ellenére, hogy nem jellemző tulajdonsága a szervezkedés, még a propagandisztikus mennyiségképet is meg tudja változtatni. Mert a bukások száma és a lemorzsolódás rontották a mennyiségképet, nem lehetett rögtön, egy-két év alatt bebizonyítani a szocialista oktatásügy fölényét. A megoldás kézenfekvő volt: csökkenteni kell a bukások számát és a lemorzsolódást. Ez kétféleképpen lehetséges: vagy javítják az oktatás feltételeit és így hatékonyságát, vagy tovább csökkentik az amúgy is alacsony követelményeket. Az utóbbit választották.

Azt persze egyetlen politikai vezetés sem vállalja, hogy közvetlen utasításokat adjon az oktatás színvonalának csökkentésére. De nincs is erre szükség, mert a politika művészetében megvannak erre a jól bevált közvetett módszerek. 1949-től bevezették a „bukási kulcsszámokat" mint az iskoláztatási terv részét. A bukási kulcsszám gyakorlatilag a terv kötelező erejével bírt – csak éppen a „túlteljesítést" nem jutalmazták, mint más tervek esetében, hanem büntették.

Megjelent ezenkívül – ugyancsak tervteljesítési mutatóként – az iskolák és regionális egységek „átlagosztályzata". Egyetlen iskolának sem volt tanácsos az előírt átlagosztályzat alatt maradnia. Még az országnak is volt átlagosztályzata, aminek alapján például az 1948–49-es tanévben a minisztérium úgy értékelte az általános iskolák munkáját, hogy a „tanulók túlnyomó többsége a tanulmányi anyag lényeges részeit elegendő biztonsággal tudja, az alapvető ismeretek önálló alkalmazására képes".

A politika e közvetett módszerének hármas haszna volt. Egyrészt javultak a mennyiségi mutatók: kevesebb lett a bukás és a lemorzsolódás, jobb lett az átlagosztályzat. Másrészt a politikusok növelték népszerűségüket, amikor a szegény megbuktatott nebulók védelmében felléptek minden diák és valamikori diák mumusa, a „szőrösszívű pedagógus" el-









len. Harmadsorban olyan helyzetet teremtettek, amelynek későbbi kínos következményeiért a pedagógusokat lehet felelőssé tenni. A politikai vezetés ugyanis nem azt mondta a pedagógusoknak, hogy a tudás színvonalát csökkentsék, hanem csak a bukások számát. Ez a bármikorra időzíthető bomba épp olyan jól jöhetett még a pedagógusok sakkban tartására, mint amilyen jól jött az, hogy embereket szakértelmüktől távol eső területekre irányítottak, mégpedig vezető posztra. (Lehet azon tűnődni, hogy mindez tudatos politikai megfontolás eredménye volt-e, vagy csak „éppen így alakult"; csakhogy éppen fölösleges a tűnődés, mert azt a bizonyos időzített bombát 1951-ben, az MDP II. kongresszusán tényleg felrobbantották.)

Az intézkedések során a pedagógusok belső mércéi, az iskolai tudás színvonaláról alkotott elképzelései meginogtak. Ha nyíltan senki nem is mondta, hogy ezek a mércék érvényüket vesztették, a hozzájuk való ragaszkodás hamarosan veszélyessé vált: sanda utalások és burkolt gyanúsítások fonódtak köréjük, gyorsan repült az osztályellenség vádja és a hozzá mellékelt „különleges (el)bánásmód". Mindegy, a bukások száma és a lemorzsolódás valamelyest csökkent, és 1950-ben a „harc" új területre tevődött át: a középiskolára.

1950. március 29-én az MDP Központi Vezetősége határozatot hozott a Vallás- és Közoktatási Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. Ebből kiderült, hogy:

„*...a köznevelésügy terén mutatkozó elmaradás fő oka: az ellenség kártevő, szabotáló tevékenysége és a népi demokrácia ellen irányuló aknamunkája.*"

A határozat nem hagyott kétséget az iránt sem, hogy kik is a kártevők, hol találhatók, mi a céljuk, és hogyan végzik aknamunkájukat. Az ellenség magában a minisztériumban van, meg a Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézetben. Az ellenség célja:

„*...hogy megakadályozza a munkás- és dolgozóparaszt származású fiatalok bejutását az iskolába, vagy ha erre már nem képes, akkor a tanulók mesterséges túlterhelésével... állítólagos ‚színvonal' követelményekkel... kiűzze az iskolából a dolgozók gyerekeinek jelentékeny részét.*"

Nem kétséges, hogy a határozat valóságos tényekre épült: valóban nagy volt a lemorzsolódás a középiskolákban, és főleg a szerényebb kulturális háttérrel rendelkezők között volt nagy, hiszen *az általános iskolában nem kapták meg a megfelelő alapot*. Nem kapták meg, mert nem az oktatási színvonal emelése, hanem a „bukási kulcsszám" meg az „átlagosztályzat" manipulációi révén kerültek tovább.

Az már csak érdekes színfolt, hogy bűnbakot kerestek, s meg is találták – a közoktatás hivatali és szakmai irányításában. Igaz ugyan, hogy a lemorzsolódást az iskolákban a tanárok és a tanítók „csinálták", de hát egy egész pedagógustársadalmat éppúgy nem lehet leváltani, mint egy népet. Megfélemlíteni azonban lehet, s ezt meg is tették (holott az ellenség a minisztériumban volt). Az első lépés itt is a jóindulatú elnézés, illetőleg annak feltételezése, hogy eddig csak öntudatlan eszközök voltak az ellenség kezében. De *ezentúl* már mindenki tudatában lehet annak, hogy mit is csinált:

„...a reakciónak ebbe a csapdájába sok becsületes pedagógus is beleesett, amikor például az adott körülményeket figyelembe nem véve, túlzott ‚objektivitással' maximalista módon bírálta el az első félévben munkás- és parasztszármazású tanítványait. Ezzel akaratlanul is közreműködött a reakció kártevésében. A Párt bírálata óta világosan látjuk: a túlzott színvonal-követelmények, a teljesíthetetlen vizsgakövetelmények, a túlméretezett lecke-fejadagok mind, mind a reakció malmára hajtották a vizet."[2]

Ezzel egy időben megszabták a teendőket is: „...a tanév hátralevő ideje alatt a legközvetlenebb feladatunk az, hogy reális követelményeket támasztva küzdjünk az év végi bukások csökkenéséért... Az év végi vizsgák igényeit reálissá kell tennünk – a követelményeket az adott helyzethez kell szabnunk."[3]

A márciusi párthatározat és a tanév vége közötti három hónap elegendőnek bizonyult a roppant változásokhoz, az eredmények hatalmasak voltak. Júliusban a miniszter, Darvas József már arról számolhatott be, hogy

„...az ellenséges szabotázs következtében néhol ijesztővé vált lemorzsolódás... jelentékenyen csökkent a tanév végére. A bukások száma jóval kevesebb. Jellemző adat erre, hogy míg félévkor a budapesti általános iskolákban 12,8% volt a bukások arányszáma, év végén 2,2%. A középiskolákban 2,9%, a félévi 10%-kal szemben."[4]

De nemcsak a bukások száma csökkent, hanem például az érettségi eredmények is fantasztikus mértékben javultak: az 1948/49-es tanévben 5,3% volt a kitűnő, 14,3% a jeles, a következő tanévben viszont 10,4% a kitűnő és 17,5% a jeles. Kevesebben is buktak meg az érettségin: az 1948/49-es tanévben javítóvizsgára bukott 12,8%, ismétlő vizsgára 3,3%, a következő tanévben javítóvizsgára csak 3,6%, ismétlőre pedig potom 0,6%.

Joggal írhatta hát a *Köznevelés,* hogy a „II. félévben a Párthatározat után a tanulmányi színvonal ugrásszerű emelkedést mutatott (a középiskolában)".[5]

Ha az ökölvívás szótárából kölcsönzünk kifejezést, akkor azt mondhatjuk, hogy a szabotőrök elleni harcnak nevezett színvonalcsökkentés megrendítő erejű ütés volt. Egy újabb, váratlan oldalról érkező ütés aztán könnyen padlóra küldte a már szédelgő pedagógustársadalmat: 1951-ben az MDP II. kongresszusán Révai József kirohanást intézett a tanítás alacsony színvonala ellen.

„Meg kell javítanunk az iskolai oktatás színvonalát az általános iskolától a főiskoláig... A középiskolákban túl kevés tárgyi ismeretet tanítanak, és túl sok... az általános politikai frázis."

Nem nehéz kitalálni, mit érezhetett az a pedagógus, akit egy évvel ezelőtt az ellenség ügynökének – még ha akaratlan ügynökének is – kiáltottak ki, mert volt valami elképzelése az oktatás színvonaláról, a megtanulandó anyag mennyiségéről, most pedig fejére olvassák, hogy túl kevés tárgyi ismeretet tanít. Egy biztos, a pedagógustársadalom ettől a perctől kezdve nem tért magához soha, nem nyerte vissza önbecsülését, tartását és bátorságát. A kongresszusi beszéd valójában csak a megfélemlítéshez és sakkban tartáshoz szükséges újabb impulzust adta meg, mert a színvonalasabb oktatás feltételeinek biztosítása terén továbbra sem történt semmi, és az általános politikai frázis a központi propagandában is ugyanannyi maradt, mint amennyi azelőtt volt.

Nem kellett sok évnek eltelnie ahhoz, hogy nyilvánvalóvá váljon: a közoktatás „mutatóinak" javítására tett eddigi megoldások nem megfelelőek. Az 1953–54-es tanév folyamán a párt ismét végrehajtott egy fordulatot, és „programmá tette az eddigi liberalizmus felszámolását középiskoláinkban".[6]

Az országos tanulmányi átlag rögtön vissza is esett: 3,3-ről 3,13-ra. Az újabb fordulat hangneme – az új politikának megfelelően – enyhébb volt, a számszerű eredmények romlása sem érdesítette meg – rögtön.

„A tanulmányi eredmények számszerű visszaesésében a középiskolai tanulókkal szemben támasztott magasabb követelmények érvényesítését és a reális osztályzásra törekvést kell látnunk... Az igazgatókat és a tanárokat megnyugtatja az a tudat, hogy munkájukat tartalmi és nem számszerű eredmények alapján értékelik."[7]

A pedagógusok tehát végre megnyugodtak. Nyugodtak voltak még a következő, 1954/55-ös tanévben is. Ám az oktatás emelkedő színvonala elkerülhetetlenül együtt járt a mennyiségi mutatók romlásával (például a kimaradások növekedésével). Ez újabb irányvonal-igazítást tett szükségessé:

„Nem hagyható figyelmen kívül a kimaradások értékelésénél a több megye által említett jobboldali elhajlás: a pedagógusok körében elterjedt az az álláspont, hogy a középiskolában csak annak van helye, aki a megnövekedett követelményeknek eleget tud tenni."[8]

Az egyre könnyebben kezelhető pedagógustársadalom jobboldali elhajlását egy szemvillanás alatt megszüntethették, mert az 1955/56-os tanévről szóló jelentés már büszkén említi, hogy csökkent a kimaradás. Pedig a dorgálás hangneme már nem volt a régi: „ellenség", „aknamunka", „szabotázs" és „kártevés" helyett már csak „elhajlásról" volt szó. De úgy látszik, ez is elég volt ahhoz, hogy a pedagógusok belássák: a középiskolákban azoknak is helye van, akik nem tudnak eleget tenni a követelményeknek.

Ez az újabb fordulat azonban hamarosan ismét felidézte a liberalizmus és a mennyiségi szemlélet eluralkodásának veszélyét, ezért megint hitet kellett tenni a minőségi elv mellett. Kiderült, hogy a középiskolákban mégis azoknak van helyük, akik eleget tudnak tenni a követelményeknek...

Folytathatnám, de minek. A csiki-csuki oly jó játék, hogy úgy látszik – kiirthatatlan. Az újabb idők újabb kampányairól már mások is írtak, azóta is voltak hirtelen esések a bukások számában[9], csak a „mozgalom" neve változott, nem bukási kulcsszámról beszélnek, hanem bukásmentes iskoláról. A végeredmény szempontjából azonban az elnevezés közömbös. Ha az igazgatóknak meg a pedagógusoknak nem kell is akkora félelmeket átélniük, mint régen, azért most sem tanácsos sokat buktatniuk. Az embereknek nem közömbös, de az oktatás színvonalának teljesen mindegy, hogy mekkora félelem igazgatja.

Egy másik játék: a szakoktatósdi

A szakoktatósdi szabályai mások, mint a csiki-csukié, jóllehet hasonló hullámmozgás figyelhető meg benne. Itt is szerepet játszik a feltételek szűkössége, de nem annyira. Sőt van rá példa, hogy valami jót nagy befektetésekkel sikerült elrontani. E játék nem annyira a szűkösség és egyfajta hatalmi technika összjátékából született, hanem a szakértelem hiányából és a központi irányítás arra való képtelenségéből, hogy központi irányításként működjön.

Elég régóta elfogadott az a gondolat, hogy a közoktatási rendszer keretében végzett szakmai oktatás akkor hatékony és gazdaságos, ha nem a konkrét munkakörökre próbál központilag munkaerőt képezni, hanem olyan konvertálható általános és szakmai alapműveltséget ad, amelynek birtokában bármely munkahely könnyedén ki tudja képezni konkrét munkaköreihez szükséges kádereit. Ennek az elvnek az igazságát Magyarország mérete és gazdasági fejlettségének szintje még csak felerősíti. Ennek ellenére az elmúlt harmincöt év alatt a gyakorlatban alig vették figyelembe, holott elvileg többször leszögezték. Először 1946-ban az Országos Iparoktatási Tanács július 5-i ülésén, ahol állást foglaltak a középfokú iparoktatás megreformálása mellett. Erre igencsak szükség volt, mert az ország közép- és felső szinten egyaránt torz szakoktatási struktúrát örökölt. Ezt a struktúrát minél gyorsabban át kellett alakítani. Az ülés elnöki megnyitója az egyes iparágak rohamos fejlődésére hivatkozva egy olyan középfokú iparoktatás megteremtése mellett foglalt állást, amely minél nagyobb általános műveltséget ad, és minél kisebb mértékben enged a specializáció csábításának.

Ennek ellenére, amikor 1950-ben létrehozták a technikumokat, rögtön túl sokfélét hoztak létre. 1951-ben már 57 ipari technikum működött 47 szakban, 1952-ben 64 működött 58 szakban, és 1954-ben a meglévő 71 ipari technikum 74 szakon oktatott. És ott voltak még a közgazdasági technikumok 6 irányba meg a mezőgazdasági technikumok 12 irányba szakosodva.

1954-re bebizonyosodott e szétforgácsoltság értelmetlensége és gazdaságtalansága, ezért 1955-ben reformra került sor. A túlzott specializációt elítélve, a nagyobb általános műveltség fontosságát hangsúlyozva csökkentették a technikumi szakok számát.

Különösnek tűnhet, hogy a technikumok négyévi működése alatt felhalmozódó gazdag tapasztalatok birtokában sem tudtak többet mondani a reform indoklásában, mint amennyit 1946-ban az a bizonyos elnöki megnyitó is elmondott.

Persze lehet a hibát az „átkos ötvenes éveknek" tulajdonítani, hiszen az MDP Központi Vezetőségének már idézett 1950. márciusi zord határozata kimondja:

„Tekintsük munkánk súlypontjának a köznevelés területén a termelés igényeinek jobb kielégítését... Közvetlenebbül a szakkáderszükséglet követelményei szerint kell megszerveznünk szakközépiskoláink és főiskoláink munkáját."

Igaz, 1950-ben nemigen kezdtek párthatározatokkal vitát a munkatudomány, a neveléstudomány vagy bármilyen tudomány eredményeire hivatkozva, és ennyiben jogos a hibát az ötvenes éveknek tulajdonítani. Csakhogy azóta többször is elkövették ugyanezt a hibát, holott hatvanas meg hetvenes évek jöttek.

A hiba első ismétlődésére mindössze öt évet kellett várni. 1960-ban létrehozták a szakközépiskolát, és bevezették a gimnáziumi gyakorlati oktatást. A szakközépiskolát azért, hogy „szakmára képesítsen", a gimnáziumi gyakorlati foglalkozást azért, hogy „szakmára előkészítsen".

1960 szeptemberében az összes állami gimnázium 91,3%-ában már be is vezették a gyakorlati foglalkozást, és ez a híres „5+1" valami csoda folytán rögtön 249 (!) szakmában kezdődött el. Három év múlva már 88 azoknak a szakmáknak a száma, amelyeket az egész országban, mind a négy évfolyamot figyelembe véve ötvennél kevesebb gyerek tanult.

Ha az ipari technikumoknál joggal felvetődhetett és reformhoz vezethetett a túlzott specializáció, akkor egyheti egynapos képzés esetében már szinte abszurdnak tűnik, hogy például a villamos szakmákhoz szükséges általános technikai és elméleti alap megadása helyett rögtön tízféle elektromossággal kapcsolatos szakmára akarnak felkészíteni; vagy a másik példa: a négy éven át tartó heti egynapos képzés aligha elegendő arra, hogy a lakatosszakmákhoz szükséges közös alapot el lehessen sajátítani (mondjuk a kéziszerszámok és a mérőeszközök használatát, néhány egyszerűbb szerszámgép kezelését), de biztosan nem elegendő arra, hogy rögtön mechanikai műszerész, mechanikai orvosi műszerész, irodagépszerelő, motorszerelő, karosszérialakatos, autószerelő, általános lakatos, dízelmozdony-szerelő, járműszerkezeti lakatos, szerszámkészítő, géplakatos, mezőgazdasági gépszerelő szakmákra készítsenek elő.

De ugyanezt elmondhatnánk az asztalosszakmával (ahol asztalost, épületasztalost, bútorasztalost, csónaképítőt, intarziakészítőt, mintakészítőt és bútorfényezőt) vagy a szabás-varrással kapcsolatban is (ahol férfifehérnemű-készítőt, nőifehérnemű-készítőt, férfiszabót, angol női szabót, francia női szabót, női szabót és gyermekruha-készítőt akartak előkészíteni).

Nem lett volna nehéz előre látni, hogy hamarosan bebizonyosodik ennek a képzési formának a lehetetlensége is. Be is bizonyosodott, ám ennek nincs olyan nyoma, mint amilyen a technikumok esetében az 1955-ös reform volt. Nem volt semmi hangoskodás, a gimnáziumi gyakorlati foglalkozás csendesen múlt ki. 1965-ben a minisztérium módosította a gimnáziumi gyakorlati oktatás célját. Miközben a forma változatlan maradt – heti két óra meg 5+1 –, a szakmai előképzést mint célt törölték. Ebből következően elhagyták a minősítő vizsgát is, hiszen ott bizonyosodott be a képzési forma értelmetlensége.

A *bizonyítható* kudarc e ritka esetét látva az ember azt hinné, hogy előállt az a szerencsés helyzet, amelyben radikálisan szakítani lehet egy hibás koncepcióval és a belőle fakadó gyakorlattal. A heti két órát vagy egy napot eltébláboló gyerekek idejét okosabban és hatékonyabban lehet majd felhasználni – akár a hagyományos gimnáziumi oktatásban.

Kétségtelen, hogy egy ilyen radikális változásnak „bukás-szaga" lett volna, és talán élesen felvetette volna a felelősség kérdését. Vagy ezért, vagy másért, a radikális változtatás nem történt meg, helyette megteremtették a továbbélő gyakorlat új ideológiáját: a gyakorlati oktatás a szakképzés rovatból átkerült az általános műveltség rovatba. Ennek je-

gyében a módosított gyakorlati foglalkozás új alapelvét Lugossy Jenő miniszterhelyettes egy interjúban így fogalmazta meg:

„...a tárgyban oktatott általános műszaki, technikai, mezőgazdasági, közgazdasági ismeretek a korszerű műveltség szerves részét képezik."[10]

A miniszteri döntéssel egy időben persze megkezdődött az 5+1 rejtett megszüntetése is. Először átcsoportosították a tanulókat a heti kétórás formába. Az 1964/65-ös tanévben még 127 691 gimnazista járt 5+1-be, és 10 187 heti kétórásba. Az 1969/70-es tanévre gyakorlatilag befejeződött az átcsoportosítás: 13 685 gimnazista járt már csak 5+1-be, és 102 132 fő a heti kétórásba. Aztán az 1973/74-es tanévben hirtelen megszűnt az 5+1 is meg a heti kétórás is, és belépett az új forma, a „Gyakorlati oktatás" nevű. De itt valójában nem az új elnevezés érdekes, hanem az, hogy ide már 71 701 fővel kevesebb járt, mint amennyi az előző évben gyakorlati foglalkozáson részt vett. Ha figyelembe vesszük, hogy 1973-ban 28 062 fő hagyta el a gimnáziumot (befejezte vagy lemorzsolódott), akkor is 43 639 gimnazista számára hirtelen megszűnt a gyakorlati oktatás.

Az „általános műveltség" e speciális alkalmazású ideológiája tehát csak arra kellett, hogy nyolc viszonylag nyugodt évet biztosítson a gimnáziumi gyakorlati foglalkozás lassú, alig észrevehető megszüntetésére. Az 1973/74-es tanévtől kezdődően aztán a maradék 34 256 fő is fokozatosan csökkent, és az 1978/79-es tanévben már csak 17 545 gimnazista vett részt gyakorlati foglalkozáson.

A gimnáziumi gyakorlati oktatás története alapján felvetődik a kérdés: hogyan lehetne kiszámítani azt az anyagi és erkölcsi kárt, amely abból fakadt, hogy a gyakorlati oktatást bizonyított kudarca után nem rögtön, hanem csak nyolc év múlva szüntették meg, és hogy ez alatt a nyolc év alatt majdnem egymillió gyerek (964 501) idejét vették el értelmesebb tevékenységektől, hatékonyabb tanulási lehetőségektől, hogy majdnem egymillió gyerek kapott erkölcsi leckét munkahelyen való téblábolásból és fölöslegességből, hogy gyerekek tömegei zavarták a termelés menetét és szervezetét puszta ottlétükkel az erre a feladatra fel nem készült és azt vállalni nem is tudó üzemekben, hogy a gyakorlati foglalkozással valamilyen kapcsolatba kerülő pedagógusokkal és gyári dolgozókkal évekig olyan munkát végeztettek, amiről minden résztvevő tudta, hogy körülbelül annyi értelme van, mint ősszel lerázni a fákról a száraz leveleket?

Miközben a gimnáziumban ezek az események zajlottak, a szakmunkásképzésben is megesett a baj. Túlzottá vált a specializáció. (Mintha nem is központosított társadalom lennénk, amelynek nem okozhatna nehézséget, hogy életének egyik szférájában szerzett tapasztalatait felhasználja egy nem is olyan távol eső másik területen.) 1967-ben megkezdődött hát az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék (OSZJ) felülvizsgálata, amire számtalan bizottságot hoztak létre. Kiderült, hogy az OSZJ-t a túlszakosodás jellemzi, hogy 1965-ben 42 olyan szakma volt, amelyben országosan 5 fő alatt volt a tanulók száma.

A felülvizsgálat során néhány „vadonatúj" megállapítás született:

„Az egyoldalú kiképzés sem a szakmunkás, sem a vállalat szempontjából nem előnyös, mert az egyoldalúan képzett szakmunkás foglalkoztatása csak szűk munkaterületen lehetséges, ezáltal kevésbé ‚mozgatható'.

A szakmunkásképzés túlzott differenciálása az oktató-nevelő munka hatékonyságát is jelentősen csökkenti... A túlspecializáltság a tanulólétszámot sok részre forgácsolja, ez pedig az oktatás gazdaságosságát hátrányosan befolyásolja."[11]

Miközben a szakmunkásképzésben ezek történtek, folyt a játék a középfokú szakképzésben is. Az 1965/66-os tanévtől elkezdett csökkenni a technikumok száma: 1964-ben még 164 technikum volt, 1970-ben már csak 77, 1972-ben 1 (azaz egy).

A technikumokat 1950-ben azért hozták létre, „hogy fejlődő iparunk részére a szocialista nevelés elveinek megfelelően jól képzett, általános műveltséggel és önálló kezdeményező erővel rendelkező technikusokat neveljen, és a felsőbb műszaki tanulmányokra előkészítsen". Tudományos igényű elemzés híján nem lehet tudni, hogy a technikumok mennyiben feleltek meg ennek a feladatnak, de az biztos, hogy a közvélemény nem volt úgy tele kudarcukkal, mint a szakközépiskolák esetében. A technikumból kikerülők valóban műszaki középkáderek lettek, szerkesztők, technológusok, diszpécserek, művezetők stb. A technikumok elleni egyik fő kifogás az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején az



volt, hogy 18 éves ifjak nem alkalmasak még vezető poszt betöltésére. A gyakorlatban ez nem okozott valódi problémát, mert tudásukat egyrészt nemcsak vezető posztokon kamatoztathatták, másrészt mint minden iskolából frissen kikerülő szakembernek – beleértve az egyetemről kikerülőket is –, a technikusoknak is szükségük volt egy-két évi üzemi akklimatizálódásra. Addigra pedig elmúltak 18 évesek, elmentek katonának, és mire viszszakerültek, az „öreg szakik" még akkora ellenállást sem tanúsítottak velük szemben, mint az egyetemről kikerülő huszonévesekkel szemben.

A technikumból kikerülőknek nem okozott gondot az sem, ha szakmunkásként kellett dolgozniuk, de igen nagy arányban tanultak tovább egyetemen is. Az egyetemi felvételért folyó versenyben nem indultak kisebb eséllyel gimnáziumot végzett társaiknál, sőt köztudott volt, hogy még az egyetemen is „abból éltek", amit a technikumban tanultak. Ezért nem lehet pontosan tudni, miért is szüntették meg a technikumokat. Több magyarázat kínálkozik (az igazit azonban egy későbbi kutatásnak kell megtalálnia):

1. rossz volt a tevékenységüket meghatározó célkitűzés;
2. a célkitűzés ugyan jó volt, de nem tudták céljukat megvalósítani;
3. az 1961-től megalakulni kezdő felsőfokú technikumoknak szükségük volt a jól felszerelt iskolákra;
4. a technikumok fölött rendelkező szaktárcák a „felsőfokúsítással" próbálták kivédeni azt, hogy az oktatási tárca „bekebelezze" iskoláikat.

Létezik egy ötödik magyarázat is, amivel a Művelődésügyi Minisztérium Szakoktatási Főosztályának vezetője állt elő, amikor valahogy reagálni kellett a technikumok megszüntetését követő közfelháborodásra:

„Az 1950-ben létrehozott technikumok viszonylag hamar kivívták a társadalom elismerését, technikusi címmel párosuló oklevelükkel pedig a ‚legrangosabb' középiskolának számítottak. A technikum mindent adott (érettségit, technikusi oklevelet, szakmunkásmunkára szóló jogosítást), amit egy középiskola adhat vagy ígérhet. Nem a technikumok hibája, hogy az, amire vállalkoztak – tudniillik jó technikusokat adni a népgazdaságnak – ma már megoldhatatlan, mert a modern termelés technikusi munkakörei túllépték a 18 évvel záruló iskolai képzés lehetőségeit. Ezt a feladatot a felsőfokú technikumok és a műszaki főiskolák oldják meg... Ilyen értelemben tehát nem szűnik meg a ‚technikum', csak érettebbé válik, feljebb lép egy grádiccsal."[12]

Hivatalnokok határozatokat védve és magyarázva ritkán beszélnek metaforákban. Itt



mégis ez történt. De nem véletlen a fogalmazás homályossága: ha valami kideríthető ebből a szövegből, akkor az inkább az, hogy a technikumok megöregedtek és továbbtanulnak, mintsem hogy tudományos igényű felmérés bizonyította, miszerint az iparban, mezőgazdaságban és gazdálkodásban a középfokú technikumot végzettek számára már nincs megfelelő munka, ellenben garmadával állnak a betöltetlen munkakörök, amelyek felsőfokú végzettséget igényelnek. Persze nehéz is lett volna ilyen kutatási eredményeket felmutatni, amikor még napjaink kutatásai is ennek épp az ellenkezőjéről számolnak be: Vasútforgalmi Felsőfokú Technikumot végzettekről, akiknek a MÁV képtelen valamilyen végzettségüknek megfelelő munkát „kitalálni"; közgazdászokról, akik munkaidejük nagy részében középfokú végzettséget igénylő munkát végeznek; mérnökökről, akik szerkesztők és technológusok híján kénytelenek középfokú végzettséget – sőt sokszor csak szaktanfolyamot – igénylő munkát végezni; és lehetne sorolni a középkáderek hiányát, illetőleg a felsőfokú végzettségűek alulfoglalkoztatottságát bizonyító tények sorát.

Akármi volt is az indok, és akárhogyan történt is, egy biztos: a technikumot felváltó középfokú szakoktatási forma, a szakközépiskola már célkitűzéseiben is kevesebbet akart: szakmunkásképzést. És még ezt sem sikerült megvalósítani. Ezenkívül alulmaradt egy másik területen is, a továbbtanulásra való felkészítésben. De nézzük sorjában!

A szakközépiskolát azzal az alapvető célkitűzéssel indították be, hogy a „szakmunkásképzés új, megbízható forrása" legyen. Az oktatási szakigazgatás a szakközépiskolát végzett fiatal elé az alábbi követelményeket állította:

Egyrészt:

> *„Középfokú általános műveltséggel rendelkezzék, ismerje a tudományok alapjait olyan mértékben, hogy képes legyen tanulmányait bármely felsőfokú oktatási intézményben tovább folytatni."*

Másrészt:

> *„Olyan szakmai elméleti ismeretekkel, gyakorlati jártasságokkal és készségekkel rendelkezzék, hogy az adott szakmában (szakterületen) a kezdő szakmunkással (képesített könyvelővel, alapfokú tervezővel, alapfokú statisztikussal stb.) szemben támasztott korszerű szakmai követelményeknek megfeleljen."*[13]

Viszonylag hamar, három-négy év alatt bebizonyosodott, hogy a szakközépiskola egyik fő feladatát, a szakmunkásképzést nem tudja teljesíteni. Az általános műveltség megadását és a továbbtanulásra felkészítő funkció teljesítését egyrészt az idő rövidsége,

másrészt megbízható mérőeszköz híján még nem lehetett megítélni. A szakmunkásvizsga viszont pontos és könyörtelen mérőeszközül szolgált. Az első években ugyan még próbálkoztak mindenféle ürügyet keresni: hibáztatták a vizsgáztatás módszereit, felrótták, hogy a vizsgafeladatok kiválasztása rossz, mert például mire a munkadarab nagyoló reszelését elvégzik, elfáradnak a vizsgázók, és nem marad energiájuk a precízebb befejező műveletekre. Előbb-utóbb azonban szembe kellett nézni azzal az egyszerű ténnyel, hogy a szakmunkástanuló-intézetet végzetteknek a nagyoló reszelés után is maradt „kellő energiájuk" a precízebb befejezésre.

1965-ben aztán egy újabb rendelet törölte a szakközépiskolai képzési célok közül a szakmunkásképzést. Külön érdekesség, hogy a kudarcról – akár az 5+1 esetében – most sem esett nyíltan szó, sőt: a célmódosítás a miniszterhelyettes vagy a szakoktatási főosztályvezető nyilatkozataiban úgy jelent meg, mint a fejlődés újabb lépése, mint a világ műszaki, tudományos és szakmai fejlődéséhez való felzárkózás:

„*...a szakképzés tartalmának kiválasztásakor a termelés, a műszaki és tudományos fejlődés reális követelményeiből kell kiindulnunk. A szakközépiskola szakképzési feladatát és tartalmát is a termelőtevékenység tartalmának változásaiból kiindulva közelíthetjük meg. Ez azonban nem jelenti a hagyományos értelemben vett ‚szakma' elsajátítását, annak célul tűzését. A szakmai oktatásnak* ennél többet kell nyújtania *(kiemelés tőlem – A. M.) a szakközépiskolában. De nem lehet itt szó valamilyen elvont ‚középfokú' szakmai követelményekről sem. A szakközépiskolának nem célja a szakmunkás- vagy technikusoklevél nyújtása...*"[14]

Eddig tartalmas kategóriák megkapják a magukét: a szakma a lesajnáló „hagyományos" jelzőt, a technikum az „elvont középfokúság" jelzőjét. A szakközépiskola mindegyiknél „több": se szakmát nem ad, se technikusi oklevelet. De nézzük, miben „több" még.

A szakmunkásképzés kudarcánál kicsit később az is körvonalazódni kezdett, hogy a szakközépiskola a továbbtanulásra sem készít úgy fel, mint akár a technikum. Igaz, hogy a különböző főiskolákra – amelyek sokszor még a felvételi keretszámot sem tudták betölteni – viszonylag sok szakközépiskolás ment, de ha az egyetemeket nézzük, más a helyzet. Ebből a szempontból érdemes két évet, az 1965/66-os és az 1979/80-as tanévet összehasonlítani. Az elsőnél még teljes kapacitással működtek a technikumok, a szakközépiskolák pedig még nem fejlődtek a mai mennyiségi szintre; a másodiknál a szakközépiskola már teljesen elfoglalta a technikumok helyét.

1. táblázat. Egyetemek első évfolyamára beiratkozott hallgatók előképzettsége (nappali tagozat)

Tanév	Előképzettség	fő	%	Tanév	Előképzettség	fő	%
1965–	gimnázium	5993	76,2	1979–	gimnázium	5605	83,8
1966	szakközép	142	1,8	1980	szakközép	1074	16,0
	technikum	1726	22,0		technikum	13	0,2
	összesen	7861	100,0		összesen	6692	100,0

Az 1. számú táblázatból látható, hogy a gimnazisták az egyetemeken teret hódítottak a szakközépiskolásoktól, méghozzá azért, mert velük eredményesebben versenyeznek, mint annak idején a technikumot végzettekkel. Amíg a középfokú szakképzés a technikumok idejében az egyetemi helyek 23,8%-át szerezte meg, a szakközépiskolák idejében csak 16,2%-át. Ráadásul technikumba arányaiban és abszolút számban is kevesebben jártak akkor, mint amennyien szakközépiskolába most. A beiratkozást megelőző évben:

1964/65-ben technikumba járt 50 908 fő

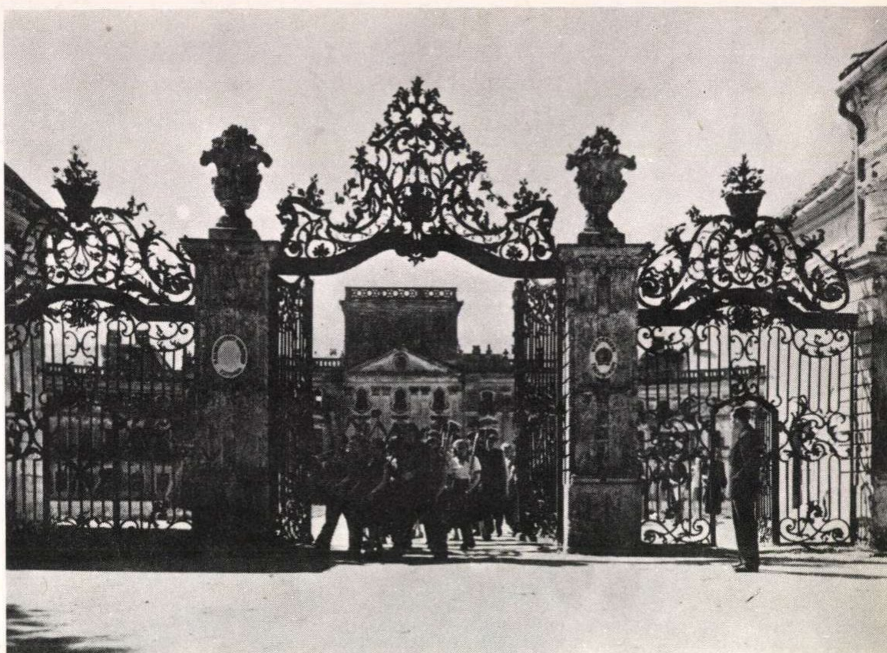
1978/79-ben szakközépiskolába járt 109 664 fő

és:

1964/65-ben a gimnazisták–technikumba járók aránya 74,6–25,4%

1978/79-ben a gimnazisták–szakközépiskolások aránya 44,6–55,4%

és:



1965-ben technikumban képesítő vizsgát tett:	12 665 fő
1979-ben szakközépiskolában érettségizett:	23 203 fő

Mindez azt jelenti, hogy míg a technikumot végzetteknek 13,6%-a jutott egyetemre, addig a szakközépiskolát végzetteknek csak 4,6%-a.

A magyarázat megtalálható a felvételi vizsgák eredményeiben. Egy jelentkezőt, aki felvételi vizsgát is tett, két okból utasíthatnak el: vagy helyhiány miatt, vagy azért, mert nem felelt meg. Érdemes megvizsgálni, hogy a különböző iskolákból jöttek hány százaléka *nem felelt meg* a felsőoktatási intézmények felvételi vizsgáján:

2. táblázat a felvételi vizsgákról

	A felsőoktatási intézményekben felvételi vizsgát tettek közül nem felelt meg (az 1967 és 1979 közötti időszak átlaga)
Gimnáziumból jött	40,5%
Szakközépiskolából jött	54,4%
Technikumból jött	43,4%*

* A technikumból jöttek adata az 1967 és 1971 közötti időszak átlaga.

Ez a helyzet alapvetően nem változott akkor sem, amikor különböző kísérletek történtek arra, hogy a szakközépiskolát végzettek más tárgyakból, más követelmények alapján felvételizhessenek, mint a gimnáziumban érettségizettek. (Ilyen kísérletekre a technikumok idejében nem volt szükség.)

Napjainktól visszatekintve tehát egyértelmű a szakközépiskola lemaradása a továbbtanulásra való felkészítésben. De ezt a jelenséget – ha nem is ennyire határozottan – érzékelni lehetett már 1967-ben is. Iskolaigazgatók, pedagógusok már ekkor jelezték aggályaikat. A minisztérium Szakoktatási Főosztályának vezetője az aggályokra – Jóboru Magdát is idézve – így válaszolt:

„Ha igaz az – s szerintünk igaz –, hogy ‚a mi szocialista társadalmunkban a társadalom elitjét a képzett, szocialista meggyőződésű és magatartású munkások, parasztok és értelmiségiek alkotják, semmilyen iskolatípushoz nem kötődik a társadalmi elit fogalma' (dr. *Jóboru Magda: A középiskola jövőjéről, Magyar Pedagógia, 1964/2.), akkor igaz, hogy* a tovább-



tanulásra való alkalmasság, képesség is személyiséghez kötött, és semmilyen iskolatípushoz nem kapcsolható."[15] *(Kiemelés az eredetiben.)*

Érthető: ha a továbbtanulás a személyiségtől függ, akkor az iskolával nincs mit tenni.

Miközben a szakközépiskolásokat sorra érték a kudarcok (beiratkozáskor azt hitték, hogy szakmunkások lesznek, végzéskor kiderült, hogy nem; a munkahelyeken láthatták, hogy nem tudnak versenyezni a szakmunkásképző intézetet végzettekkel; a felvételi vizsgákon tapasztalniuk kellett, hogy nincs esélyük a továbbtanulásra), a minisztérium – mint valami őrült költő – nyelvi problémákkal bíbelődött:

„Megszüntetjük a ‚technikum' elnevezést is... Találóbb elnevezésre volt szükség... A technikum a képesítő vizsga után technikusi oklevelet adott, a szakközépiskola ‚a szakmai ágazatnak megfelelő érettségi bizonyítványt' fog adni."[16]

Majd egy mozdulattal lesöpri az egészet:

„...nem az iskola vagy az általa adott bizonyítvány elnevezése a döntő, hanem az ott folyó szakképzés színvonala, az, hogy mit tanítanak. Az új gazdaságirányítási rendszerben, reméljük, jobban fog érvényesülni ez a fontos elv."[17]

És most már – mély undorral minden iránt, ami iskolaügy, iskolarendszer, iskolai oktatás – gáttalanul ömlik az áradat:

„Jó lenne, ha többet veszítene ‚a bizonyítvány', az ‚oklevél' nimbuszából, megszűnne az ‚oklevélimádat', a tülekedés a különböző iskolai végzettséget és címeket ‚igazoló' papírokért, ha az üzemek, munkahelyek a reális tudást tartanák a legbiztosabb mércének, ha a ‚pecsétes papír' megbecsülése mellett legalább olyan figyelem és bizalom illetné meg a rátermettséget, a hasznosságot, a produkciót, a pozitív emberi tulajdonságokat."[18]

Egy progresszív gondolat különös metamorfózisának vagyunk tanúi. Mert amikor magukban tehetséget érző emberek vagy a mások tudását felhasználni akaró politikai, gazdasági, közigazgatási stb. vezetők hangoztatják, akkor azt jelenti, hogy az iskolarendszer rossz, nem tudja mérni, így kialakítani se a rátermettséget, a hasznosságot, a produkciót és a pozitív emberi tulajdonságokat, hogy a különböző iskolákban adott bizonyítványok nem árulnak el semmit birtokosuk tudásáról, tehát szakítani kell a bizonyítvány-fetisizmussal. Amikor azonban szegény kis főhivatalnok panaszaiként halljuk, akkor azt jelenti, hogy „Hagyjanak már minket békén, ne tülekedjenek itt a tudásért, úgysem tudjuk a ‚pecsétes papírokat' megtölteni tartalommal, próbálják hát másként kideríteni, hogy ki mit ér!"



1971-re az is kiderült, hogy a szakközépiskola még a technikum „elvont középfokúságánál” sem több, hanem kevesebb. Ekkorra ugyanis hivatalos állásfoglalás született arról, hogyan lehet valaki technikus. Kell hozzá:

- szakközépiskolai végzettség,
- bizonyos tudástöbblet, amit egyéni felkészüléssel, tanfolyami vagy levelező képzéssel lehet megszerezni,
- kétéves szakmai gyakorlat,
- az üzem véleménye.

Ha mindez együtt van, akkor a jelölt technikusi vizsgát tehet az Állami Technikusminősítő Bizottság előtt.

Mindebből persze még egy dolog derült ki: hogy középfokú technikusokra mégiscsak szükség van.

Minthogy 1973-ra végérvényesen bebizonyosodott, hogy a szakközépiskola semmi „többet” nem tud nyújtani, legfeljebb betanított munkás „végzettséget”, újabb módosításra került sor. Az Elnöki Tanács határozata alapján a szakközépiskola „új” képzési célja a szakmunkásképzés. Ehhez persze – jó szokás szerint – megint csak egyetlen feltétel volt meg: a határozat. Ezért a következő hat évben csak igen korlátozott mértékben sikerült a szakmunkásképzést megvalósítani a szakközépiskolákban. Az 1978/79-es tanévben végzők között még mindig önkéntességen alapult, hogy akar-e valaki szakmunkásvizsgát tenni vagy sem. Így aztán az 1979-ben szakközépiskolát végzett 23 203 fő közül mindössze 5608 fő lett szakmunkás.

Az, hogy a továbbiakban hogyan alakulnak a szakmunkásképzés szakközépiskolai feltételei, illetőleg hogy az innen kikerülő szakmunkások mennyire fognak tudni versenyezni a szakmunkástanuló-intézetekben végzettekkel, a jövő kérdése.

A régi vita: „humán vagy reál?”

Régi, egzakt módon talán sohasem eldönthető vita a tudás humánnak nevezett és nem humán elemeinek viszonya. Külön szerencsétlensége a vitának, hogy e viszony legfontosabb következményei, az élet kisebb-nagyobb tényei, jelenségei nem fejezhetők ki számszerűen, ezért egyetlen – bár másodlagos – eleme, az iskolai óraszámok körül folynak a legheve-

sebb összecsapások. További szerencsétlenség, hogy – mivel az iskolai óraszám összességében nem növelhető – a vita a „vagy-vagy" hibás körében kering.

Pedig mindenki tudja, hogy az óraszám – egy bizonyos határon belül – semmi, mert sok természettudományos órát is meg lehet tölteni szétszabdalt tudáselemekkel úgy, hogy abból soha nem alakul ki se egységes természettudományos szemlélet, se működőképes részlettudás; és sok társadalomtudományi órát is meg lehet tölteni olyan tartalommal, hogy abból soha ne alakulhasson ki se művészetértés, se az az ideális emberi-állampolgári tudat, amelyet a minden *más*-sággal (más egyénnel, csoporttal, fajjal, néppel, életmóddal, szokásokkal, kultúrával) szembeni tolerancia és a mindenkori hatalommal szembeni alkotó intolerancia jellemez.

A vita tehetetlensége azonban nem jelenti fölöslegességét. Maga a vita ténye jelzi, hogy létezik az emberi tudás elemeinek – az iskolai óraszámoktól függetlenül – valamiféle harmóniája vagy egyensúlya, ám az egyensúly – sokak érzése szerint – megbomlott.

Egészen biztos, hogy az a szemléleti alap, amely az oktatási rendszer stratégiai céljait pusztán a mindenkori vagy a tervezett munkaerő-szükségletből tudta levezetni, és amely a szakképzésben elkövetett hibák forrása is volt, közvetett módon a különböző tudáselemek egyensúlyára is hatott. A „lágyabb", közvetlen termelési hasznot nem ígérő, ezért könnyen öncélúnak minősíthető humaniórákat kezdték kiszorítani a hasznosabbnak, a kor követelményeihez megfelelőbbnek ítélt technikai és természettudományos elemek. Ez pedig nemcsak az óraszámokban jutott kifejezésre, hanem *a különböző tudáselemek társadalmi értékelésében is.* És ez az utóbbi mozzanat olyannyira döntővé vált, hogy még az oktatási ügyekben itt-ott hangjukat hallató humán szakemberek is védekezésbe szorultak, enyhe bűntudatot éreztek „maradiságuk" miatt.

Lehet, hogy bizonyos humán jelenségek valóban öncélúak voltak, lehet, hogy nem. Ezt sem akkor, sem most nem lehet bizonyíthatóan eldönteni, mivel a humán tudáselemek egy igen lényeges különbséget mutatnak a technikai és természettudományos elemekkel szemben. Amíg az utóbbiak beépülése az oktatott fejekbe szinte szemmel követhető és egyértelmű (ismeri vagy nem ismeri, tudja-e alkalmazni vagy nem), addig az ilyesfajta egyértelműség a humán tudás elemeinek legfeljebb a felületét érinti. Az a mechanizmus, amellyel a humaniórák a személyiségbe beépülnek, az a sokfelé ágazó hatás, amit az oktatott fejekben keltenek, nem mérhető valamely ismeret tudásával vagy nem tudásával, nem mérhető semmilyen közvetlen módszerrel. Hatásuk – mint egy búvópatak – a forrástól messze bukkan elő: társadalmak közérzetében, érintkezési viszonyaiban, erkölcsében, munkakultúrájában stb. Ezért aztán azt sem lehet teljes biztonsággal eldönteni, hogy mi öncélú, és mi nem az.

Írók, publicisták hétről hétre tudósítanak bennünket az egyensúly megbomlását jelző kisebb-nagyobb tényekről az emberek közötti érintkezési viszonyok, a magán- és közélet területén, de fölösleges lenne idézgetni, mert a legnagyobb tényhalmaz sem lesz bizonyító erejű a „tudományosság" értelmében. És bár tudom, hogy a jelenség egészét tekintve az iskolai óraszámok alakulása csak szerény következmény (bár maga is újabb következmények forrása lehet), az iskoláról írván nem kerülhetem meg, hogy ne foglalkozzak vele.

A humaniórák háttérbe szorulásánál általában csak az óraszámok alakulásáról szoktak beszélni, holott a folyamat két szinten zajlott. Egyrészt az egyes iskolafajokon belül csökkent arányuk az óraszámban, másrészt csökkent azoknak az iskolafajtáknak az aránya, amelyekben többet fordítottak a humán tárgyakra. Amikor a humaniórák háttérbe szorulásáról beszélünk, akkor a folyamat mindkét szintjét egyszerre kell figyelembe venni. Azt kell megvizsgálni, hogy mekkora az a „humán deficit", amit az óratervek és az iskolafajták, illetőleg a különböző iskolafajtákban tanulók megoszlásának változásai eredményeztek a diákság egyes generációiban.

Az általános iskolánál ez egyértelmű: az 1940-es évek vége, 1950-es évek eleje és az 1970-es évek vége között teljes korosztályok részesültek egyre csökkenő, végül 15%-kal kevesebb humán jellegű foglalkozásban.[19]

Az 1940-es évek végén, 1950-es évek elején középiskolába járóknak (a közben felsőfokra utalt középfokú tanító- és óvónőképzést nem számítva) körülbelül:



75%-a volt gimnazista, átlagosan	54,9% humán órával
25%-a volt technikumi tanuló, átlagosan	20,0% humán órával

Ezzel szemben az 1970-es évek végén középiskolákba járók:

44,3%-a volt gimnazista, átlagosan	49,6% humán órával
55,7%-a volt szakközépiskolás, átlagosan	21,0% humán órával

Befejezés gyanánt

Ha az eddig leírtak ismeretében visszatekintünk a magyar közoktatás elmúlt 35 évére, akkor a legfeltűnőbb vonás egyrészt a mennyiségi növekedés minden téren, másrészt a folyamatos színvonal-csökkenés ugyancsak minden téren: az általános iskolai munka hatékonyságában (holott az utóbbi években egyre nagyobb arányban sikerült lefelé kiterjeszteni a tanterv szerinti óvodai neveléssel és az iskola-előkészítővel), a középfokú szakképzésben és – mint sok szerző állítja – a felsőfokú oktatásban is. Kiderült, hogy az a sokszor hangoztatott érv, miszerint a mennyiségi növekedés óhatatlanul együtt jár a minőség romlásával, nem valamiféle automatikusan működő társadalmi törvényszerűségen alapul. Ez a tétel csak akkor igaz, ha a feltételek megteremtése nem tart lépést a mennyiségi növekedéssel, és ha ehhez a lemaradáshoz ráadásul még olyan törekvések is járulnak, mint a különböző mutatók „szinten tartása" vagy „javítása" bukási kulcsszámmal, bukásmentességgel, egyebekkel.

A színvonalcsökkenésnek a dolgozatban vázolt okokon kívül számtalan más – az alapokokra is visszavezethető – oka is van: a pedagógusmunka túlszabályozottsága, ami az alkotóbb személyiségeket eleve elriasztja vagy menet közben üldözi el a pályáról; az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiánya; a túlszabályozottságból és a megbecsülés hiányából fakadó több évtizedes kontraszelekció; a pálya elnőiesedése, ami – ha másért nem – már csak azért is színvonalcsökkentő hatással működik, mert a magyar családok belső munkamegosztása a nőknek eleve kevesebb időt hagy a hivatásban való gazdagodásra. Ezekről a tényezőkről nem írtam, mert más szerzők már foglalkoztak velük.[20] Most azonban, amikor utoljára nekirugaszkodom, hogy megértsem a folyamat utolsó homályos pontját, utalnom kell ezekre a kutatási eredményekre is.

Az utolsó homályos pont a következő: a különböző adatok korrekciója után is nyil-

vánvaló, hogy valamiféle minimális javulás mégis csak volt a különböző feltételekben. Ha annyi nem is, amennyi a minőség javításához kell, annyi talán mégis, amennyi a színvonalcsökkenés elkerüléséhez szükséges. A színvonal azonban mégis csökkent. Ha mármost mindent számításba veszek, azt hiszem, megvan a magyarázat: ma már zömmel azok tanítanak az iskolákban, akik egyrészt keresztülmentek a minden szinten csökkenő színvonalú oktatáson, másrészt keresztülmentek a kontraszelekció többszörös szűrőjén. Ne lepődjünk hát meg, ha például egyre több olyan tanítónő fogja gyerekeinket anyanyelvre tanítani, aki maga sem tud helyesen írni és beszélni.

Hogy ennek a folyamatnak a megfordítására milyen reményünk lehet, azt nem tudom. Az azonban valószínűnek látszik, hogy ha a pedagógusmunka feltételeit a már fentebb vázoltak szerint megváltoztatnák, ha a tantestületek az alkotóműhelyek levegőjét árasztanák, ha az iskolákban az értelmiségi átlag-életszínvonalat – túlóra nélkül – elérő és az értelmiségi léthez szükséges szabad idővel rendelkező pedagógusok taníthatnának húsz fő körüli osztályokat, akkor lassan szelekció foglalná el a kontraszelekció helyét, és valami változás 20–30 év múlva már kezdené éreztetni hatását.

A magyar közoktatáson belüli kudarcokra az elmúlt 35 év során mindig a kétségbeesett, kapkodó reakció volt a jellemző. Félő, hogy ezzel a rossz hagyománnyal még mindig nem sikerült teljesen szakítani. Az elmúlt öt-tíz évben egyre többet lehetett hallani a tízosztályos általános iskola bevezetéséről mint az összes probléma megoldásának egyetlen módjáról. Ha nem jön közbe a világgazdaság 1974-ben kezdődő recessziója, talán már be is vezették volna, és ezáltal eggyel szaporodott volna a minőségi problémákra való mennyiségi reagálások példája. Ismerve a magyar szellemi élet és a propaganda sajátosságait, biztosra vehető, hogy a tízosztályos általános iskola bevezetését követő euforikus hangulatban legalább 5–10 évig minden kritika süket fülekre talált volna.

Ezért – paradox módon – szerencseként könyvelhetjük el a legújabb gazdasági válságot, amely – akárcsak a gazdaságban – nem teszi lehetővé a növekedés extenzív úton való fenntartását, és a problémák megoldásának ily módon való elodázását, hanem már most kényszerít a minőségi követelményekkel való komolyabb szembenézésre. Ha dolgozatommal semmi mást nem értem el, csak azt, hogy sikerült bebizonyítanom: nem a tíz-, hanem a nyolcosztályos általános iskolát kell megteremteni úgy, hogy teljesíteni tudja eredeti és a különböző hivatalos dokumentumokban újra és újra megfogalmazott célkitűzéseit – akkor munkám nem volt hiábavaló.

Utoljára hagytam egy igen fontos, de szakterületemtől távol eső problémát. Akármilyen is az iskola, feltehetően nem mindegy, hogy mit tanítanak benne és hogyan tanítják. A módszer és a tartalom persze nem független a feltételektől, mert bizonyos módszereket – legyenek bármilyen jók – bizonyos feltételek mellett lehetetlen alkalmazni. Úgy gondolom, hogy a magyar közoktatás alacsony hatásfokának, annak például, hogy az olvasni tanítást már eleve a szülőre hárítják, szinte házi feladatként üzenve neki; hogy például egy 45 perces matematikaórán nem tudják megértetni az összes gyerekkel azt, amit a nem matematikatanár szülőnek két perc alatt sikerül; hogy például a nyolc év nyelvtanulás után olyan szintet sem tudnak elérni, amit a nyelvtudás minimumának lehetne nevezni; hogy például egy állami zeneiskolában egy főhivatású szolfézstanár (az iskolai énekórákról ne is beszéljünk) képtelen a zenetanulást önként vállaló gyerekeknek megtanítani a szolfézst – szóval mindennek tartalmi és módszertani okai is vannak, túl a feltételek vagy a pedagógustúlterheltség problémáján.

Úgy gondolom, hogy a magyar közoktatás kritikája nem lehet teljes anélkül, hogy ezekre a jelenségekre is magyarázatot ne adnánk.

Ezért – bármilyen szokatlan egy ilyen dolgozatban – felhívással fordulok a magyar közoktatásért felelősséget érző minden olyan szakemberhez, aki szakterületén választ tud adni arra, hogy miért nem tanulnak meg a gyerekek oroszórán oroszul, matematikaórán „matematikaiul", történelemórán „történelemül"; miért nem válnak olvasó emberré a magyarórák hatására, miért nem lesznek zeneszeretők az énekórák hatására, miért vesztik el a minden iránt érdeklődő kisgyerekek az iskolába kerülve az érdeklődésüket minden iránt, miért nem érződik a számtalan kísérlet és kutatás eredménye az oktatásban – adja meg a választ egy „dolgozatban"!

Ha létrejönne egy ilyen dolgozatokból álló tanulmánykötet, amelyben mindenki önkínzó kíméletlenséggel próbálna a dolgok gyökeréig hatolni, soha nem tapasztalt világossággal látnánk, hogyan is lehetne „megváltani" a magyar közoktatás ügyét.

Andor Mihály

Jegyzetek

1. A fiókiskolák e rövid történetét feldolgozta Horváth Márton (*Közoktatás-politika és általános iskola*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.)
2. *Köznevelés*, 1950. május 15.
3. Uo.
4. *Köznevelés*, 1950. július 15.
5. *Köznevelés*, 1950. augusztus 15.
6. Az Oktatásügyi Minisztérium Terv és Pénzügyi Főosztálya Statisztikai Osztályának jelentése a középiskolák 1953/54-es tanév végi helyzetéről.
7. Uo.
8. Az Oktatásügyi Minisztérium Terv és Pénzügyi Főosztálya Statisztikai Osztályának jelentése a középiskolák 1954/55. tanév végi helyzetéről.
9. *Világosság*, 1980/1. (Lóránd Ferenc tanulmánya)
10. *Köznevelés*, 1966. július 8.
11. *Munkaügyi Szemle*, 1967. 146. old.
12. *Köznevelés*, 1968. május 24.
13. *Köznevelés*, 1962. 259. old.
14. *Köznevelés*, 1967. 67–70. old.
15. Uo.
16. *Köznevelés, 1968. május 24.*
17. Uo.
18. Uo.
19. A humán óraszámok kiszámításánál különböző elvek szerint szoktak eljárni. Általában vitatják annak jogosságát, hogy az alsó tagozatos anyanyelvi nevelést (ami lényegében az írás-olvasás tanítása) a humán tárgyakhoz sorolják. Az indok többnyire az, hogy próbáljanak matematikát, fizikát, bármit tanítani a gyerekeknek, ha nem tudnak írni meg olvasni. Sokan vitatják az idegen nyelv idetartozását, de még a rajzét is. A magam részéről nem mentem bele ezekbe a tudáselméleti vitákba, mert számomra nem maguk az arányok, hanem az arányok harmincöt éves változásai voltak érdekesek. Ehhez pedig nincs szükség tudáselméleti kérdések eldöntésére, csak egy fix pont rögzítésére, illetőleg arra, hogy a számítás minden évben e rögzített fix pontból induljon ki. Ennyi már biztosítja az összehasonlíthatóságot. Bár ilyen eljárást követve szinte mindegy, hogy mit számítunk a humán tárgyak közé – csak mindig odaszámítsuk –, ezért röviden ismertetem, mit is vettem ide: az anyanyelvi nevelést (nevezzék olvasásnak vagy magyar irodalom és nyelvtannak), a történelmet, az idegen nyelveket, a rajzot, az éneket, a különböző időszakok etikai, állampolgári vagy világnézeti tárgyait, a földrajz felét, amikor volt: a logikát és a pszichológiát, a környezetismeret 25,5%-át (a tanterv ugyanis pontosan ennyit ír elő a „társadalmi környezetre"). Az osztályfőnöki órát viszont a 100%-ból is kihagytam.
20. Lásd Ferge Zsuzsa, Gazsó Ferenc, Háber Judit, Tánczos Gábor, Várhegyi György és mások iskolaszociológiai munkásságát.